



## L'entrée à l'école maternelle, le vécu de familles en situation de précarité

Florence Pirard, Françoise Crépin, Aurélie Morgante, Marie Housen

### ► To cite this version:

Florence Pirard, Françoise Crépin, Aurélie Morgante, Marie Housen. L'entrée à l'école maternelle, le vécu de familles en situation de précarité. *Petite enfance: socialisation et transitions*, Nov 2015, Villetaneuse, France. hal-01260036

**HAL Id: hal-01260036**

**<https://sorbonne-paris-nord.hal.science/hal-01260036>**

Submitted on 21 Jan 2016

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## L'entrée à l'école maternelle, le vécu de familles en situation de précarité

Florence Pirard, Françoise Crépin, Aurélie Morgante, Marie Housen

Université de Liège

[florence.pirard@ulg.ac.be](mailto:florence.pirard@ulg.ac.be), [f.crepin@ulg.ac.be](mailto:f.crepin@ulg.ac.be), [amorgante@alumni.ulg.ac.be](mailto:amorgante@alumni.ulg.ac.be),  
[marie.housen@ulg.ac.be](mailto:marie.housen@ulg.ac.be)

### Introduction

L'entrée à l'école maternelle est un moment clé dans la vie des jeunes enfants et de leur famille. Dans les faits, pour un grand nombre d'entre elles, il s'agit de la première rencontre avec une institution éducative, car malgré une évolution notable ces dernières années, un grand nombre d'enfants de moins de trois ans, en particulier ceux issus de milieux précarisés, ne fréquentent pas nécessairement, dans de nombreux pays et régions, un lieu d'accueil de la petite enfance avant d'entrer dans l'enseignement non obligatoire qui fait, lui, l'objet d'une inscription et d'une fréquentation plus généralisée (Unicef, 2008). Cette situation est paradoxale : alors que les recherches se multiplient pour souligner les effets bénéfiques de la fréquentation d'un lieu d'accueil de la petite enfance de qualité, en particulier pour les enfants des familles en situation de précarité (Esping-Andersen, 2002 ; EACEA, 2009), dans les pays où l'offre de service est divisée, ils y sont toujours sous-représentés (EACEA, 2014).

Si cette entrée à l'école maternelle est perçue différemment selon les expériences et les vécus propres à chaque famille, pour beaucoup, elle reste source d'angoisse (Hanson, Beckman, Horn, Marquart, Sandall, Greig & Brennan, 2000). La littérature relève une série de facteurs qui peuvent influencer ces vécus. Certains d'entre eux sont liés aux caractéristiques familiales. Ainsi, l'entrée à l'école maternelle peut être facilitée si un des membres de la fratrie est déjà inscrit (Zotian, 2015). Les caractéristiques socio-économiques et culturelles de la famille peuvent elles aussi avoir une influence et entraîner, surtout lorsque celles-ci sont éloignées de la culture scolaire, une absence de continuité entre les expériences familiales et les attentes scolaires (Joseph, 2008).

D'autres facteurs sont eux davantage inhérents au fonctionnement de l'institution scolaire. Des études relèvent de manière plus générale le manque de visibilité des pratiques scolaires et de communication entre les parents et les professionnels (Francis, 2000 ; Mangez, Joseph & Delvaux, 2002). Pourtant, informer les parents permettrait de les mettre en confiance et éviterait certaines stigmatisations (Brougère, Garnier, Rayna, La Valle & Rupin, 2014). C'est la base nécessaire à une coéducation, à l'instauration d'une « *relation entre éducateurs dits « premiers », que sont les parents, et éducateurs professionnels qui œuvrent en parallèle. [...] L'importance de la qualité des occasions directes ou indirectes de rencontre entre coéducateurs [...] est souhaitable pour davantage de continuité et de cohérence* » (Rayna, Rubio, & Scheu, 2010, p. 16). Cette idée d'une coéducation qui impliquerait l'école et la famille ne va pourtant pas nécessairement de soi (Humbrecht, Lahaye, Balsamo & Pourtois, 2006). Certains relèvent que les concertations entre coéducateurs interviennent le plus souvent en cas de problème et non pour échanger à propos de l'évolution de l'enfant (Garnier, 2010). Pourtant, une fois l'enfant entré à l'école, l'éducation est partagée entre les parents et les enseignants et la coéducation devrait alors devenir « [...] *une nécessité dont la qualité repose sur une confiance et une information réciproques* [...] » (Mackiewicz, 2010, p. 75). La documentation sur les pratiques mises en place dans les régions du centre nord de l'Italie constitue sans doute une

piste intéressante, en rendant visible les pratiques scolaires par l’affichage de photos, par la mise en place de cahiers de communication et autres supports d’informations et d’échanges sur les faits et événements du quotidien (Eadap, 2011). Malheureusement, elle est encore méconnue et peu répandue sur le terrain.

Parmi les facteurs institutionnels marquants, relevons également les résultats d’une étude menée dans la région bruxelloise francophone mettant en évidence les attentes implicites d’enseignants préscolaires à l’égard des conduites des enfants entrant à l’école, correspondant en fait au profil des enfants qui ont fréquenté au préalable un lieu d’accueil de la petite enfance (Amerijckx & Humblet, 2015). Cette étude souligne des risques d’iniquité dans la mesure où, en Belgique comme dans les autres pays européens, la fréquentation des lieux d’accueil de la petite enfance par les enfants des familles en situation de précarité, voire de pauvreté, reste faible comparativement à celle des enfants des familles de milieux plus favorisés.

Des études donnent des pistes pour faire évoluer la situation actuelle. À partir d’une revue de la littérature, Lazzari et Vandebroek (2014) proposent une série de critères pour augmenter la participation des enfants et des familles issus de groupes défavorisés dans les services de l’EAJE (éducation et accueil des jeunes enfants). La plupart de ces critères concernent les politiques publiques, mais ils peuvent aussi s’appliquer aux pratiques éducatives et aux fonctionnements des institutions éducatives. Le premier critère concerne la disponibilité des services de bonne qualité dans l’environnement proche où vivent ces familles pauvres et de minorité ethniques ; le second, leur ‘affordability’ souligne l’importance d’une planification, particulièrement à un niveau local, à partir de l’analyse des obstacles à dépasser pour que les familles des groupes défavorisés puissent utiliser les services - ces services s’adressent-ils et sont-ils accessibles à toute la population ? - . Les auteurs relèvent deux autres critères qui rejoignent l’enjeu de visibilité et de lisibilité relevé ci-avant : l’utilité - l’offre de services EAJE est-elle perçue comme ‘utile’ par ses utilisateurs potentiels ? - et de ‘comprehensibility’ - l’offre de services de l’EAJE correspond-elle aux significations que les parents donnent à l’éducation et à l’accueil de jeunes enfants dans les services ?

Nos travaux s’inscrivent dans cette recherche de transformation des pratiques éducatives et des fonctionnements institutionnels vers plus d’équité dans les services de l’EAJE. Avec le soutien de la Fondation Roi Baudouin, qui a financé des recherches, et dans leur prolongement, une série de forums belges et internationaux, nous avons été à la rencontre de familles en situation de précarité, mené des entretiens sur leur vécu face à différents services de l’enfance en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) (Crépin & Neuberg, 2013) et débattu des résultats ainsi obtenus avec de nombreux professionnels des services de l’EAJE. Dans le cadre de cet article, nous proposons une analyse rétrospective des résultats focalisée sur cette période de transition de l’entrée à l’école maternelle, sans la dissocier des expériences vécues dans d’autres services fréquentés antérieurement (périnataux, lieux d’accueil de la petite enfance) ou en parallèle (accueil extrascolaire). Nous complétons l’analyse avec une réflexion sur un public élargi à partir d’une étude exploratoire auprès d’une dizaine de familles aux profils diversifiés interrogées en deux temps, en premier lieu avant l’entrée de leur enfant à l’école maternelle, puis quelques mois plus tard (Morgante, 2014). Nous émettons l’hypothèse que les attentes exprimées par les familles en situation de précarité peuvent en fait donner des indications tendant à améliorer au profit de tous l’organisation du système d’accueil.

## Contexte socio-politique de la structuration de l'offre EAJE en FWB

Il est essentiel de clarifier certains éléments de contexte importants en vue d'une compréhension fine de ce qui se joue pour les enfants et leurs familles lors de l'entrée à l'école maternelle.

En Belgique fédérale, l'organisation et la structuration d'offre des services de l'EAJE relève, dans les trois communautés linguistiques, du modèle dit « divisé ». Dans ce système, les enfants sont accueillis dans des structures séparées selon leur âge, le passage d'une structure à l'autre se faisant généralement entre 2 ans et demi et 3 ans. De même, le suivi de la réglementation et du financement est assuré par des administrations publiques différentes qui dépendent toutefois d'un même ministère durant cette législature en FWB.

La qualification du personnel et les curriculums de référence sont aussi très différents avec pour conséquence l'adoption de mesures diverses en fonction du type d'établissement ou de l'âge des enfants (EACEA, 2014). Cette structuration de l'offre n'est pas sans effet et démontre un « dualisme des missions » dénoncé par ailleurs (Gaussel, 2014, p. 1) : l'éducation d'un côté et le « care » de l'autre. Comme si l'un et l'autre était dissociable selon l'âge des enfants.

En termes d'accessibilité en FWB, nous observons un taux massif d'inscription dans l'enseignement préscolaire – pourtant non-obligatoire – comparativement au taux plus faible d'inscription dans un milieu d'accueil. Dans le graphique et le tableau ci-dessous (Figure 1 et Figure 2), on remarque que dès 3 ans, plus de 90 % des enfants sont inscrits dans un établissement préscolaire contre 40 % d'inscrits au préalable dans une structure d'accueil. Le taux de couverture pour les enfants de moins de trois ans dans l'ensemble des services de l'EAJE s'élève à 44 % en 2014.

Nb d'enfants de 0-3 ans au 01/01/2014	Nombre d'enfants inscrits			Total du nombre d'enfants recensés	Taux de couverture en 2014
	Nb d'enfants dans les MA au 15/01/2014	Nb d'enfants dans les MANS en 2014	Nb d'enfants de 2,5 à 3 ans recensés à l'école maternelle au 15/01/2014		
<b>167.012</b>	37.075	16.775	19.866	73.716	44,1 %

Figure 1 : taux de couverture sur base du nombre d'école maternelle au 15/01/2014 dans un milieu d'accueil ONE en janvier 2014 ou dans une école maternelle en Communauté française au 15/01/2014

Source: SPF Economie sur base du nombre d base du-Calculs ONE

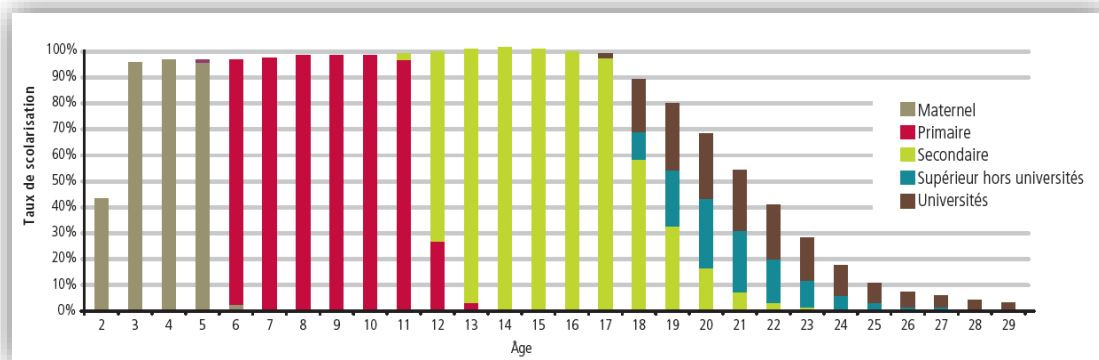


Figure 2 : taux de scolarisation en fonction de l'âge des enfants  
Source : Indicateurs de l'enseignement, 2014

Ainsi, pour une majorité d'enfants, l'entrée à l'école maternelle constitue la première séparation avec la sphère familiale. Selon une étude menée récemment dans des classes de tout-petits (« classes d'accueil ») de la capitale, cette entrée précoce (dès 2 ans et demi en Belgique) impose aux jeunes enfants « [...] de s'adapter à un ensemble de conditions et de pratiques qui ne correspondent ni à leurs besoins, ni à leurs capacités : être propre dès leur arrivée ou le plus rapidement possible, suivre le rythme des nombreuses transitions en évitant les comportements inappropriés, être capable d'autonomie dans un contexte qui ne leur est pas familier, ... » (Bouchat, Favresse & Masson, 2014, p. 122).

Ces constats interpellent sur le développement des compétences professionnelles en formation initiale et continue, ainsi que sur les conditions d'accueil, en particulier les disparités observées dans le taux d'encadrement des enfants : 7 enfants par puéricultrice dans les structures d'accueil pour 19 enfants (pour les 19 premiers) par professionnel dans l'enseignement préscolaire (Ministère de la Communauté française, 2014).

Face à ces constats, différents travaux sont engagés pour améliorer la qualité des services de l'EAJE, tant dans les lieux d'accueil de l'enfance qu'à l'école maternelle. Ils concernent la formation initiale et le développement professionnel (De Graef, 2014 ; Pirard et al., 2015) et, toujours en cours, les travaux liés aux réformes plus générales de l'enseignement (travaux liés au pacte d'excellence dont un groupe de travail concerne l'enseignement préscolaire en lien avec les lieux d'accueil de la petite enfance) et à la réforme des réglementations des lieux d'accueil de la petite enfance. La proposition faite est de privilégier une approche éducative plus holistique que résume bien la notion d'*educare*.

## Méthodologie

Les données utilisées ici proviennent de deux études exploratoires. Une première étude, financée par la Fondation Roi Baudouin (Crépin & Neuberg, 2013) a permis de récolter les témoignages de 44 familles en situation de précarité sur leur expérience et vécus des services de l'EAJE. La deuxième étude a été réalisée sur base de doubles entretiens auprès de dix familles en situation ou non de précarité. Des entretiens avant et après l'entrée à l'école maternelle ont été menés afin de s'interroger sur les vécus des parents dans cette période de transition.

Caractéristiques de l'échantillon					
Origine	Répartition géographique	Situation familiale	Âge des enfants concernés	Situation face à l'emploi	Santé
Belge : 31 Immigrée de 1 <sup>re</sup> génération : 21 Immigrée de 2 <sup>e</sup> génération : 2	Liège : 20 Hainaut : 11 Luxembourg : 13 Namur : 3 Bruxelles-Capitale : 4 Communauté germanophone : 3	Femmes enceintes : 5 Mamans d'un enfant : 14 Deux enfants : 18 Trois enfants : 7 Plus de 3 enfants : 12 Vivent en couple : 36 Séparées ou divorcées : 18	0-3 ans : 38 3-6 ans : 28	En emploi au moment de l'entretien : 11 Sans emploi mais déjà travaillé : 12 Jamais travaillé : 31	Problèmes importants chez la maman : 12 Problèmes importants chez l'enfant : 10

Au total, les participants présente un profil varié (belge ou d'origine étrangère, présence d'une fratrie ou non, famille monoparentale ou non, emploi ou non).

## Résultats

Plusieurs résultats intéressants ressortent de ces deux études. La première étude, financée par la Fondation Roi Baudouin, permet de mettre en lumière le vécu des familles précarisées face aux différents services de l'EAJE, parmi lesquels l'école maternelle occupe une place centrale.

Bien avant l'entrée à l'école, les familles y évoquent également leurs expériences d'autres institutions centrées sur l'enfance, vécues bien avant l'entrée à l'école de leurs enfants. Ainsi, le recours aux consultations proposées pour le suivi de grossesse est régulier et généralisé au sein des familles interrogées. Néanmoins, cela n'empêche pas toujours un sentiment d'isolement : « *Je suis trop timide, je ne posais jamais de questions à la gynécologue. Je téléphonais à ma maman au Maroc* » (Crépin & Neuberg, 2013, p. 24). Les consultations pour enfants organisées par l'Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE), à domicile ou à l'extérieur sont aussi largement fréquentées par les familles. Certaines mères les trouvent rassurantes, bien qu'elles posent peu de questions, mais d'autres peuvent vivre ces consultations comme intrusives, surtout quand elles sont faites au domicile. Le suivi préventif de base comme la pesée est particulièrement apprécié alors que l'intérêt des animations complémentaires comme la lecture ou la psychomotricité, etc., de plus en plus répandues dans les salles d'attente des consultations, est peu relevé spontanément. Par contre, les services d'accueil (0-3 ans) sont très faiblement fréquentés par ces familles. Seuls 16 enfants sur les 56 enfants des familles interrogées ont fréquenté un service d'accueil. Dans la plupart des cas, il s'agissait d'une fréquentation de courte durée, très occasionnelle ou conseillée, voire contrainte : « *il est allé à la garderie pendant que je faisais une formation (3 semaines), c'est le Forem qui m'avait obligée* » (Crépin & Neuberg, 2013, p. 26). Le recours à un service d'accueil n'est pas une pratique courante dans ces familles qui non seulement invoquent des problèmes d'accessibilité

financière, géographique et culturelle, mais expriment aussi des ressentis très chargés émotionnellement, connotés parfois d'une certaine méfiance. Les mères se sentent prise en étau entre la difficulté de mener leur vie avec de jeunes enfants dans des conditions de précarité et d'exclusion sociale et le combat qu'elles mènent pour les garder avec elles. Celles qui franchissent le pas expriment des vécus très variables. Certaines témoignent d'une difficulté à être entendues dans des demandes jugées peu compatibles avec le fonctionnement habituel de l'institution. À cette maman qui interpelle le personnel du milieu d'accueil sur la gestion des moments de sieste, il est ainsi proposé de déplacer la fréquentation de l'enfant en matinée pour résoudre le problème...

L'école maternelle affiche quant à elle un taux important d'inscription et, dans la grande majorité des cas, dès 2 ans et demi. Les familles relèvent notamment comme points positifs la gratuité de l'école, l'absence de liste d'attente, une proximité géographique et une inscription jugée aisée auprès des directions. Pour certaines, l'entrée à l'école représente un soulagement. « *Je suis seule et j'avais besoin de souffler* » (Crépin & Neuberg, 2013, p. 33). Cependant, il importe de préciser que l'inscription n'est pas pour autant garante de fréquentation. Les entretiens ont révélé une série d'éléments montrant qu'une partie de ces enfants ne fréquentaient pas régulièrement la maternelle : « *Quand il était petit, il se réveillait pas le matin. Maintenant ça va je le conduis à l'école.* », « *Il y va seulement l'après-midi parce que le matin, il ne sait pas se lever.* », « *En 3<sup>e</sup> (maternelle), on m'a obligée. La prof a dit qu'il a du retard, il a un problème pour tenir son crayon* » (Crépin & Neuberg, 2013, p. 32). Les familles expriment leur intérêt pour les apprentissages scolaires même si elles abordent peu ce sujet avec les enseignants : « *Si on va parler avec elle, dire qu'il y a un problème, c'est comme si on l'accusait d'être une mauvaise institutrice.* » (Crépin & Neuberg, 2013, p. 34). Elles relèvent une communication difficile sur les faits et petits événements quotidiens qui concernent leur enfant : « *Moi, je ne parle jamais à l'institutrice, je ne la vois jamais. Je ne sais même pas comment se passe une de ses journées à Clara parce qu'elle ne me raconte rien* » (Crépin & Neuberg, 2013, p. 34). Elles expriment leur difficulté à entrer en contact et à échanger avec les enseignants alors qu'elles désirent en savoir davantage et être rassurées sur le vécu de l'enfant à l'école : « *Pendant les récréations, j'allais voir discrètement si ça allait bien.* » (Crépin & Neuberg, 2013, p. 33). Ces difficultés de communication ne sont pas sans effet sur le bien-être de l'enfant : « *Une fois, il y avait eu une excursion et il fallait mettre les bottes et surtout à manger, mais je n'avais pas lu (pu lire) le papier, alors la petite elle pleurait.* » (Crépin & Neuberg, 2013, p. 51). L'analyse des entretiens montrent l'importance de ces multiples incidents marquant le quotidien, incidents jugés sans importance par certains et pourtant essentiels pour les familles qui ne se sentent pas suffisamment entendues et reconnues dans leurs préoccupations parentales. Pour finir, notons que les familles interrogées avouent avoir peu de contacts avec les autres familles, surtout par crainte de jugements stigmatisants : « *Quand il y a des poux à l'école, forcément c'est la faute de nos enfants.* » (Crépin & Neuberg, 2013, p. 32).

Notre deuxième étude analyse les vécus et attentes des parents durant la période de transition lors de l'entrée de leur enfant à l'école maternelle. Sachant que les parents, qu'ils soient d'origine modeste ou non, sont préoccupés par cette transition qui peut être une véritable angoisse, nous avons tout d'abord cherché à identifier les préoccupations majeures des familles lors de la rentrée en maternelle, ensuite les éléments qu'elles estiment facilitateurs à cette transition et enfin l'évolution de leurs attentes et de leurs craintes après l'entrée à l'école.

Le discours des parents, aux profils diversifiés, montre une similitude avec notre première étude. En effet, que les parents proviennent d'un milieu défavorisé ou non, leurs craintes concernant l'entrée à l'école maternelle de leur enfant relèvent à la fois du besoin de connaître les conditions d'encadrement, de sécurité et de bien-être dans l'institution, mais également de celui de savoir ce que leurs enfants y font concrètement. Comme relevé dans d'autres études

précédemment, les sentiments à la fois d'un manque de visibilité et de lisibilité des pratiques scolaires, associé au défaut de communication entre les parents et les professionnels, sont très prégnants dans le discours des participants. Le fait que certains parents proviennent d'un milieu plus favorisé ne rendrait pas la séparation moins difficile. Au contraire, des participants évoquent leur sentiment de culpabilité face au rythme et aux longues journées qu'ils imposent à leur enfant par manque de possibilité de garde. Une fratrie déjà présente dans l'école semble par contre faciliter la transition. On relève également l'effet bénéfique de la fréquentation préalable d'un service d'accueil (À la crèche, « *ils évoluent mieux plus avant de commencer l'école. Pour la langue et tout ça* »). Certaines mères soulignent l'importance qu'elles accordent aux valeurs de l'école qu'elles estiment en adéquation avec celles de la famille. À contrario, d'autres mères expriment leur désarroi face aux comportements de professionnels imposant une vision de l'éducation qui ne correspond pas à la leur et exprimant un jugement négatif à propos de leur enfant. Plusieurs parents avouent aussi l'importance de devoir faire confiance à l'école pour obtenir une certaine sérénité. Peu d'entre eux commentent ou relèvent certaines exigences attendues à l'égard de leur enfant tel que le contrôle des sphincters par exemple. Sur ce point, une variabilité institutionnelle semble se marquer.

## **Discussion et conclusion**

Considéré comme un moment clé dans le parcours des familles au travers des différents services de l'EAJE, la transition vers l'école maternelle mérite une attention particulière, tout aussi essentielle que les autres moments de transition dans le système éducatif davantage étudiés dans la littérature. Elle pose des questions relatives à au moins trois enjeux essentiels pour un accueil et une éducation de qualité pour tous et confirmés par les débats menés dans les forums et autres séminaires de réflexion professionnels à partir des résultats de recherche, à savoir : l'accessibilité, la coéducation et la formation des professionnels.

### Renforcer l'accessibilité primaire et secondaire

Nos travaux montrent que la fréquentation d'un service d'accueil préalablement à l'entrée à l'école maternelle est perçue par des familles comme un élément facilitateur, alors que cette expérience ne concerne qu'une minorité d'enfants. Par ailleurs, nous avons relevé que les attentes implicites d'enseignants préscolaires vis-à-vis des attitudes et aptitudes des enfants correspondent à celles des enfants qui ont fréquenté un milieu d'accueil (Amerijckx & Humblet, 2015). Ceci accroît les risques de discrimination à l'égard des parents et des enfants lors de l'entrée à l'école maternelle et nous conduit à souligner l'importance d'une accessibilité pour tous en étant vigilant à « [...] *garantir une équité d'utilisation à tous* » (Humblet, 2009, p. 6).

On pourrait considérer que l'accessibilité primaire est garantie dès 2 ans et demi à l'école maternelle. Les mères interrogées n'expriment pas de difficultés au moment de l'inscription de leur enfant à l'école, l'accessibilité primaire semble garantie pour les familles qui font la démarche d'inscrire leur enfant. Soulignons cependant que l'accessibilité primaire peut devenir un objet de préoccupation dans certaines localités, principalement dans la région bruxelloise. Il importe aussi de s'interroger sur la situation des quelques familles qui font le choix de ne pas inscrire leur enfant dans l'enseignement préscolaire. Enfin, il s'agit de réfléchir plus largement à l'accessibilité secondaire « *une fois la porte passée* » (Humblet & Laevers, 2013, p. 16), car celle-ci peut s'avérer plus chaotique qu'il n'y paraît au premier abord, comme en témoignent les incidents relatés par les familles interrogées. Ceux-ci peuvent amener ces dernières à prendre une position de retrait renforcé, voire de résignation, au risque que leur comportement soit interprété comme un désintérêt. Il ne suffit donc pas que l'enfant soit inscrit pour que l'accessibilité soit garantie, il s'agit d'un enjeu quotidien.



## La coéducation, mythe ou réalité ?

Les problèmes d'accessibilité secondaire rappellent les difficultés de communication et de dialogue pourtant nécessaires à une coéducation. Ces difficultés sont particulièrement prégnantes pour les familles précarisées qui vivent souvent lors de cette rentrée en maternelle une première séparation avec leur enfant et qui pourtant n'osent pas faire part de leurs préoccupations au corps enseignant ou qui ne se sentent pas suffisamment entendues. Même lorsqu'il y a un problème, les concertations entre coéducateurs n'ont pas nécessairement lieu.

À l'école maternelle, les occasions de rencontres entre parents et enseignants sont relativement réduites et se résument bien souvent à quelques mots lors de l'arrivée ou au départ de l'enfant. L'analyse des discours de nos deux études montre que les parents souffrent de ce manque de communication et de visibilité des pratiques scolaires quotidiennes, ce qui entrave dès lors la coéducation qui pourrait être mise en place dès l'entrée à l'école. Améliorer, favoriser la communication entre l'école et les familles semble être un point essentiel afin de rendre possible cet idéal de coéducation. Cela implique d'intégrer dans l'organisation scolaire des démarches permettant aux familles de mieux se représenter la vie quotidienne de leur enfant dans ce nouveau lieu de vie et d'apprentissage : moments d'accueil et de retrouvailles, moments de socialisation dans les temps formels et informels, moments de jeux, de repas, de soins et de repos qui ont tous leur importance. Autant de moments qui peuvent en plus constituer une porte d'entrée à l'instauration d'un dialogue et à la mise en place d'un climat de confiance, à renforcer jour après jour. Autant d'occasions pour instaurer une relation triangulaire centrée sur le bien-être et le bon développement de l'enfant dans le respect du cheminement propre à chacun et éviter ainsi les malentendus.

## La formation des professionnels inscrite dans un système compétent

Renforcer l'accessibilité secondaire et la coéducation peut s'apprendre à la fois dès la formation initiale, mais aussi dans un développement professionnel continu.

Cela implique avant tout que les professionnels se décentrent de leurs propres systèmes de normes et valeurs afin d'être en mesure de tenir compte des points de vue de la diversité des familles rencontrées. Cela les engage à développer des compétences relationnelles et réflexives accrues au-delà des compétences techniques et didactiques. C'est pourquoi il serait nécessaire de considérer désormais la gestion de la diversité comme le cœur du curriculum, apprise dans une articulation entre la théorie (dans différents cours) et la pratique (au cours des stages dès la première année de formation). Apprendre à écouter le point de vue des familles sans considérer a priori certaines préoccupations comme plus importantes que d'autres, sans imposer ses priorités professionnelles renvoie à des démarches réflexives qui devraient être initiées et accompagnées dès la formation initiale et tout au long du développement professionnel.

Cela n'engage pas seulement la responsabilité des enseignants, mais aussi celle de leur direction et de l'équipe éducative qui mettent en place ensemble une organisation du travail où la prise de recul professionnelle, la documentation des pratiques quotidiennes, leur analyse partagée sont possible dans une perspective de régulation, où les rencontres formelles et informelles avec les familles sont pensées et organisées dans un esprit de rencontre. Cela engage plus largement la gouvernance qui rend possible la mise en œuvre d'un système d'accueil et d'éducation au bénéfice de tous.

Nous terminerons cet article en soulignant que les préoccupations des familles précarisées ou non, modestes ou plus favorisées semblent bien proches. Dès lors, il est clair qu'envisager des pistes d'amélioration serait bénéfique pour tous. Mettre en valeur ce qui rapproche plutôt que souligner ce qui sépare ces familles pourrait aider les professionnels et futurs professionnels à

avoir une autre vision sur ces familles qui semblent parfois si éloignées des codes scolaires, mais dont les préoccupations et attentes sont avant tout celles de parents avec de jeunes enfants.

## Bibliographie

- Amerijckx, G., & Humblet, P. (2015). The transition to preschool: a problem or an opportunity for children? A sociological perspective in the context of a "split system". *European Early Childhood Education Research Journal*, 23, 1. doi : 10.1080/1350293X.2014.991098
- Bouchat, C., Favresse, C., & Masson, M. (2014). *La journée d'un enfant en classe d'accueil*. Bruxelles: FRAJE a.s.b.l.
- Brogère, G., Garnier, P., Rayna, S., La Valle, N., & Rupin, P. (2014). *Regards croisés sur la vie collective des enfants de 2-3 ans*. Rapport de recherche financé par la CNAF. Université Paris Nord 13 : Experice, 318-367.
- Crépin, F., & Neuberg, F., sous la direction de F. Pirard & D. Lafontaine (2013). Vécu et attentes des parents défavorisés – belges ou d'origine étrangère – à l'égard des services, structures et initiatives pour la petite enfance. La parole donnée aux parents en situation de précarité. Recherche commanditée par la Fondation Roi Baudouin. <http://www.kbs-frb.be/publication.aspx?id=306176&langtype=2060>
- De Graef, V. (2014). *Mieux préparer les futurs instituteurs préscolaires au soutien des enfants de milieux défavorisés. Groupe de travail et recommandations politiques*. Rapport financé par la Fondation Roi Baudouin. Bruxelles : Centre d'études sociologiques des Facultés universitaires Saint Louis.
- EACEA (Agence Exécutive Éducation Audiovisuel et Culture) (2009). *Réduire les inégalités sociales et culturelles par l'éducation et l'accueil de jeunes enfants en Europe*. Bruxelles : Eurydice, pp. 109-121. Téléchargeable sur le site : <http://eaca.ec.europa.eu/>
- EACEA. (2014). *L'essentiel des politiques éducatives - Éducation et accueil des jeunes enfants*. (Eurydice, Éd.). doi:10.2797/669425
- EADAP dir. (2011). Guide méthodologique Erato « Accueillir la diversité dans les milieux d'accueil de l'enfance (0-6 ans) : analyser, évaluer, innover ». Coproduit par l'EADAP (Athènes), l'IEDPE (Paris), l'Université de Split, le CNR de Rome et l'ONE (Bruxelles), avec le soutien de la Fondation B. Van Leer, supplément à la revue *Le Furet* (guide traduit en anglais, italien, grec et croate) <http://www.lefuret.org/commander-en-ligne/enfants-d-europe/enfantsdeuropechargeable-00.html>
- Esping-Andersen, G. (2002). *Why we need a New Welfare state*. Oxford: Oxford Press.
- Francis, V. (2000). Les Mères des milieux populaires face à l'école maternelle. Accès à l'information et rapport à l'institution. *Les sciences de l'éducation*, (33)4, 83-108
- Garnier, P. (2010). Deux ans après - L'école maternelle, les parents, les savoirs. In G. Brogère (Ed.), *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire* (pp. 73-91). Bruxelles : Peter Lang.
- Gaussel, M. (2014). Petite enfance : de l'éducation à la scolarisation. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 92, 1-32.

- Hanson, M., Beckman, E., Horn, E., Marquart, J., Sandall, S., Greig, D., & Brennan, E. (2000). Entering Preschool : Family and Professional Experiences in this Transition Process. *Journal of early intervention*, 23(4), 279-293. doi : 10.1177/10538151000230040701
- Humbeeck, B., Lahaye, W., Balsamo, A., & Pourtois, J.-P., (2006). Les relations école-famille : de la confrontation à la coéducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 649-664, doi : 10.7202/016280ar
- Humblet, P. (2009). *Principe 1 - L'accès : un droit pour tous les enfants. Vers une approche européenne de l'accueil de la petite enfance. Enfants d'Europe*. Retrieved from : <http://www.grandirabruxelles.be/Publications/Europe/Principe1%20FR.pdf>
- Humblet, P., & Laevers, F. (2013). *Pour des services de qualité accessibles à tous les enfants. Plus de chances dès l'enfance*. Bruxelles : Fondation Roi Baudouin.
- Joseph, M. (2008). *L'école pour nous c'est... Familles défavorisées et écoles : représentations et pistes d'action*. Lire et écrire Bruxelles.
- Mackiewicz, M.-P. (2010). Coéducation à l'école maternelle et engagement parental en réseau d'éducation prioritaire. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 28, 73-91. doi : 10.3917/rief.028.0073
- Mangez , E., Joseph, M., & Delvaux, B. (2002). *Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle*. Centre de recherche interdisciplinaire pour la solidarité et l'innovation sociale, CERISIS-UCL.
- Ministère de la Communauté française. (2014). *Organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire*. Bruxelles.
- Morgante, A. (2014). *L'entrée à l'école maternelle : Comment ce moment de transition est-il vécu par les parents ?* (Mémoire de master en sciences de l'éducation non publié). Université de Liège, Liège, Belgique.
- Pirard, F., Dethier, A., François, N., Pools, E. (2015). *Les formations initiales des professionnelles de l'enfance (0-12 ans) et des équipes d'encadrement : enjeux et perspectives*. Rapport de recherche Article 114 soutenu par l'Office de la Naissance et de l'Enfance. Liège : PERF.
- Rayna, S., Rubio, M. N., & Scheu, H. (2010). *Parents-professionnels : la coéducation en questions*. Toulouse : Erès.
- UNICEF (2008). *La transition en cours dans la garde et l'éducation de l'enfant : tableau de classement des services de garde et d'éducation des jeunes enfants dans les pays économiquement avancés*. Florence : Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF, bilan 8, pp. 23-27 Téléchargeable sur le site : <http://www.unicef-irc.org/>
- Vandenbroeck, M. & Lazzari, A. (2014). Accessibility of early childhood education and care: a state of affairs. *European Early Childhood Education Research Journal*, (22)3, 327-335. doi : 10.1080/1350293X.2014.912895
- Zotian, E. (2015). Appréhender la qualité de l'accueil à "hauteur d'enfants". Les trajectoires de garde des enfants de 2-3 ans au prisme des rapports sociaux d'âge. *Revue des politiques sociales et familiales*, 120, 21-30. doi : 10.3406/caf.2015.3111